



Petra Josting / Klaus Maiwald (Hgg.)
Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund
Grundlagen, Beispiele und Ansätze
für den Deutschunterricht

64

GB
2978
J84
K5

Klaus Maiwald

Ansätze zum Umgang mit dem Medienverbund im (Deutsch-)Unterricht

1. Ein Beispiel: *Die Wilden Hühner* als Medienverbund

Im Jahr 1993 veröffentlichte Cornelia Funke den Kinderroman *Die Wilden Hühner*. Er erzählt von einem Mädchen-Quartett und seinen Abenteuern, die vor allem aus den wechselseitigen Streichen mit einer Jungenbande erwachsen. Dabei haben die *Pygmäen* gegen die *Hühner* oft das Nachsehen, am Ende aber werden sie zu hilfreichen Kameraden geläutert.

In seiner Figurenzeichnung und -konstellation ist der Text nicht untypisch für die Kinder- und Jugendliteratur der 1990er Jahre (vgl. Schilcher 2001): Die (weibliche!) Heldin *Sprotte* lebt in einer vaterlosen *patchwork*-Familie mit einer Taxi fahrenden Mutter und einer knurrigen Oma. (Väter anderer Kinder treten v.a. „schnauzend“ oder „hauend“ in Erscheinung; vgl. Funke 2005, 108, 125). Die Mädchen repräsentieren in Aussehen und Naturell verschiedene Weiblichkeitskonzepte, ergänzen sich aber gerade in ihrer Gegensätzlichkeit zu einer starken *girl power*. Den Jungen um Anführer Fred hingegen fällt mit ihren „Spitzenhirnen“ (ebd., 16) zunächst nicht viel mehr ein, als Mädchen zu ärgern. Anfangs als großmäulig, „unterbelichtet“ (ebd., 49), autoritär und orthographieschwach (vgl. ebd., 140) gezeichnet, entwickeln sie erst in der Auseinandersetzung mit den Mädchen positive Qualitäten wie z.B. pro-soziales Verhalten.

Von dieser leicht klischeehaften Geschlechterzeichnung abgesehen, erfüllt Funkes Roman gleichwohl viele Anforderungen an eine motivierende Lektüre: Seine Figuren bieten vielfältige Identifikationsmöglichkeiten; die Handlung ist aktionsreich und lustig; es gibt einen geheimnisvollen Schlüssel, eine Truhe, in der offenbar ein Familiengeheimnis schlummert, sowie eine rätselhafte Oma. Die Erzählung ist reich an szenischer Darstellung, die Kapitel sind kurz und annähernd gleich lang, jede Kapitelnummer ist in eine pfiffige Illustration der Autorin eingebettet.





Am Ende sind die Banden fürs Erste versöhnt; der Schlüssel öffnet die Truhe, deren Geheimnis aber noch nicht klar wird; und „Oma Slättberg war verschwunden“ (ebd., 175). Dieses halb offene Ende rundet den Roman einerseits ab und eröffnet gleichzeitig die Möglichkeit zur Fortsetzung. Diese Fortsetzung erfolgte einmal als Buchreihe. Neben *Die Wilden Hühner auf Klassenfahrt* (1996), *Die Wilden Hühner – Fuchsalarm* (1998), *Die Wilden Hühner und das Glück der Erde* (2000), *Die Wilden Hühner – Bandenbuch* (2001) sowie *Die Wilden Hühner und die Liebe* (2003) erschien 2006 eine Sammlerausgabe. Hinzu getreten sind bislang zwei Filme. Erstmals kamen *Die Wilden Hühner* im Februar 2006 in die Kinos, die wilde DVD folgte pünktlich im April 2007 zum Kinostart des zweiten Filmes, *Die Wilden Hühner und die Liebe*. Dem Film nachgeschoben wurde sofort ein entsprechendes *Filmbuch mit Filmbildern*.

So weit wären *Die Wilden Hühner* lediglich eine Buchreihe mit Verfilmung(en). Tatsächlich haben sie sich jedoch zu einem veritablen Medienverbund ausgewachsen. Was dies heißt, lässt sich durch einen Besuch des Internet-Auftritts unter <http://www.wildehuehner.de/> (12.07.2007) genauer ersehen. Auf einer bunten Startseite kann man abstimmen, was *bei Jungs wichtig* ist (Aussehen, Charakter, Intelligenz, Humor), und in einem *Sommer Gewinnspiel* versteckte Hühner suchen. Das Hauptmenü führt auf diverse Unterseiten:

Unter *Gegacker* beantwortet „USCHI REICH (Produzentin der Wilden Hühner Filme) [...] Fragen zu den Wilde-Hühner-Filmen“. Der *Hühnershop* bietet „Wilde Shirts und mehr, Taschen, Schmuck, Schuhe, Spiele, Legebatteriebedarf (Alles für die Schule), Alles fürs Bandentreffen, Kalender/Tagebuch, Kosmetika“. Unter *Mitmachen* kann man sich in die Gästebücher von Sprotte, Frieda, Wilma und Mela-



nie eintragen. Der Link *Banden* führt zu einer Beschreibung der Bande und zu Figurenportraits (*Lerne Sprotte kennen*). *Hühnerwissen* präsentiert Sachinformationen (z.B. über Rangordnung, Kalkei, Futter). Unter *Fanclubs* lässt sich ein eigener Fanclub mit Lieblingsfeder, -farbe, -name, und Wilde-Hühner-Lieblingsprodukt anmelden und ein Newsletter abonnieren. Ein Link führt zum neuen *Film*: mit Fotos von der Premiere, Inhaltsangabe und Autogrammadressen der Darstellerinnen, ein weiterer zu einem Interview mit Cornelia Funke. Die Filme haben eine eigene Netzseite unter <http://www.wildehuehner.film.de/>, ebenso „Die Welt der Cornelia Funke“ unter <http://www.cornelia-funke.de/> (12.07.2007).

Weitere Verlinkungen führen zu den Verlagen Cecilie Dressler und Oetinger. Bei Oetinger erscheint seit 2006 eine *Wilde Hühner* Lernhilfen-Reihe für Rechtschreibung, Rechnen bis 1000, Rechnen bis 1.000.000, Textaufgaben, Diktate und Grammatik. Der Werbetext verheißt, „dass das Lernen richtig Spaß macht [...] mit beliebten Kinderbuchfiguren und basierend auf den aktuellen Lernplänen“. Ein weiterer Link zum neuen Film bietet noch umfassendere Informationen: Premierenfotos, Musikvideo, Interviewausschnitte, Filmmusik, Der neue Trailer, Darsteller & Stab, Wilde Mailboxsprüche, Weitere Filme (d.h. Funke-Verfilmungen). Ein dezenter *Warenkorb* soll die virtuelle Einkaufstour erleichtern.

Der auf dieser Netzseite sichtbar werdende bzw. durch sie wesentlich mithergestellte Medienverbund integriert somit drei Bereiche: Da ist erstens ein weites Spektrum an medialen Äußerungsformen des fiktionalen Stoffes mit Büchern, Filmen im Kino und auf DVD, Film- und Fotobüchern. Das Textangebot wird abgerundet durch eine interaktive CD-ROM mit „aufwändigen und frechen Hühnerspielen [...] an sechs Spielorten [...] Echtfilmsequenzen über Islandpferde – mit

Cornelia Funke! Mit Wilde-Hühner-Community im Internet". Diesem Textverbund zugeordnet ist, zweitens, eine Merchandising-Palette, die vom Medium Buch ausgehend (Lernhilfen, Tagebuch, persönliches Fotobuch) alle möglichen Produkte umfasst (z.B. Kleidung, Kosmetika). Drittens bietet der Medienverbund den Nutzern *online* eine Reihe von Interaktionsmöglichkeiten: Abstimmen über Jungs, Mitmachen bei einem Gewinnspiel, Gästebucheinträge, Adressen für Autogrammwünsche, Anmeldung eines eigenen Fanclubs und nicht zuletzt Einkaufen. Die Website der Filme lädt zusätzlich ein zum *Fanclub-Contest*. Gerade für Mädchen in und kurz nach der Pubertät ist solches Fanverhalten eine wichtige Lesegratifikation (vgl. Bischof/ Heidtmann 2002, 258).

Ein Medienverbund wie *Die Wilden Hühner* addiert somit nicht einfach verschiedene *Texte*, sondern er formiert eine fiktional-ästhetische Erlebnis- und Konsumzone. Worin liegt aber die Relevanz solcher Medienverbünde für den (Deutsch-) Unterricht?

2. Didaktische Verortung

Die Frage nach dem Medienverbund als Gegenstand des (Deutsch-)Unterrichts hängt zusammen mit einer seit Mitte der 1990er Jahre besonders intensiv geführten medienpädagogischen und fachdidaktischen Diskussion darüber, weshalb und wozu *Medien* (was immer man darunter zunächst verstehen mag) Teil von Erziehung und Bildung sein sollen. So plädierte Heinz Moser (1995) angesichts der medialen Durchwirkung unseres alltäglichen Handelns und Denkens dafür, Medienpädagogik nicht mehr als etwas Gesondertes, sondern als Pädagogik schlechthin zu begreifen. Cornelia Rosebrock (vgl. 1995, 16) wies darauf hin, dass literarische Sozialisation im Medienzeitalter keinesfalls mehr auf das illusionäre Verhaltensideal einer „Teilhabe am literarischen Leben“ zulaufen könne. Jutta Wermke (1997) forderte einen Deutschunterricht, der seine Gegenstände und Ziele medienintegrativ konzipiert, bzw. eine Medienerziehung, die von fachdidaktischen Bezügen her erfolgt.

Mittlerweile tragen Bildungsdiskurs und Unterrichtspraxis den Herausforderungen der Medienkultur vielfach Rechnung. Der Medienkompetenzbegriff wird breit



diskutiert (z.B. Baacke 1997, 98f.; Barth 1999; Groeben 2002), und es gibt eine vielfältige Hinwendung zu Medien(angeboten) jenseits des Buches, etwa zum Film (Gast 1996, Abraham 2002, Frederking [Hg.] 2006), zum Musikvideoclip (Zabka 2001; Maiwald 2005a, 160ff, 217ff.), zu Hypertext und Hyperfiction (Leubner 2001; Maiwald 2001), zu interaktiven Spielgeschichten (Abraham/ Kepser 2000; Josting 2004; Leubner/ Saupe 2006, 259ff.). Dabei herrscht weit gehende Einigkeit, dass auf die medialen Umbrüche nicht lediglich additiv mit punktuellen Ergänzungen eines anderweitig buchorientiert belassenen Curriculums zu reagieren sei. Gewiss ist zu fragen nach Einzelmedien neben dem Buch; zu fragen ist darüber hinaus aber nach neuen Symbolisierungsformen und Wahrnehmungsprozessen, die sich im Miteinander medialer Darstellungsformen ergeben. (Dieses Miteinander umfasst alles von der Video- und Netzkunst bis zu partizipativen Formaten des Trash-Fernsehens.) Es geht daher weniger um mediale Einsprengsel und Ergänzungen, sondern grundsätzlich um Intermedialität (Bönnighausen/ Rösch [Hgg.] 2004), um Medienintegration und Medienverbund (Frederking/ Josting [Hgg.] 2005), um medienreflexiven und „symmedialen“ Deutschunterricht (Frederking 2004) bis hin zur Neuorientierung der Deutschdidaktik als „Medienkulturdidaktik“ unter der Zielsetzung einer „Medienkulturkompetenz“ (Staiger 2007).

In diesem erweiterten Kontext steht die Frage nach dem Stellenwert von Medienverbünden (nicht nur) im Deutschunterricht. Denn auch ein Medienverbund, wie er uns beispielsweise in Form der *Wilden Hühner*, der *Simpsons* oder der *Wilden Fußballerle* begegnet, ist keine bloße Addition verschiedener Texte wie Buch, Film, Hörspiel. Medienverbünde sind vielmehr planvoll erzeugte fiktional-ästhetische Erlebnis- und Konsumzonen. Typischerweise hat ein Medienverbund ein Leit- bzw. Startmedium: bei *Harry Potter* ein Buch, bei *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* eine Fernsehserie, bei *Barbie* ein Spielzeug. Auf dieses Leitmedium folgen dann rasch weitere mediale Ausformungen, typische Folgemedien sind Fernsehbegleitbücher und Filmbücher, Comics und Magazine, Hörspiele und Soundtracks. Im Medienverbund herrscht ein baukastenartiges Ineinander (nicht lediglich ein Nach- und Nebeneinander) solcher Angebote. Zu den *Texten* hinzu treten im Medienverbund zahlreiche Merchandising-Produkte, häufig Accessoires der Figuren, Spiele, Süßigkeiten, Schreibwaren, Bettwäsche, Handtücher, Rucksäcke usw. Als Kristallisationspunkte für die Aufmerksamkeit und die Bindung der Nutzer/ Konsumenten fungieren Netzauftritte mit zahlreichen Aktivitätsangeboten.¹

3. Pädagogische und fachliche Begründungszusammenhänge

Ein schulischer Umgang mit Medienverbünden kann einmal von der Lerner- bzw. von der Rezipientenseite her begründet werden. Zunächst entspricht es einer elementaren allgemeindidaktischen Maxime, Lernende bei ihren Vorerfahrungen und

¹ Zu weiter gehenden historischen und begrifflich-systematischen Klärungen vgl. die Beiträge von Bettina Kümmerling-Meibauer und Heinz Hengst in diesem Band.

ihrem Vorwissen abzuholen. Wenn Medienverbünde in der außerschulischen Lebenswelt ein bedeutsames Phänomen sind, können schulische Prozesse literarischer Sozialisation und ästhetischer Bildung darüber nicht hinwegsehen. Hinzu kommt, dass die Nutzung solcher Erlebnis- und Konsumzonen auch als formativer Faktor der Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen begriffen werden kann. Ich nenne hierfür drei Ansätze:

(1) Der Psychologe Donald Winnicott nimmt an, dass Kleinkinder ausgesuchte Artefakte (z.B. Stofftiere) als „Übergangsobjekte“ gebrauchen und benötigen, um die Welt ihrer Phantasie mit der Objekt- und sozialen Welt zu vermitteln. Ulf Abraham (vgl. 1998, 72ff.) begreift in Analogie hierzu auch fiktionale Gebilde als „Übergangsräume“, d.h. als intermediäre Bereiche zwischen Innen und Außen, in denen man zeitlich begrenzt verweilt und die dabei eine Gestaltqualität gewinnen. Es liegt auf der Hand, dass Medienverbünde besonders reichhaltig als solche Übergangsräume fungieren können. Denn in verschiedenen medialen Varianten lässt sich der fiktionale Stoff immer wieder anders rezipieren und neu erleben; auch halten Medienverbünde nicht nur *Texte*, sondern entsprechende Artefakte als materiale Übergangsobjekte parat.

(2) Gemäß der Theorie der symbolischen Selbstergänzung von Wicklund und Gollwitzer (1982) gebrauchen Menschen Symbole, um die stets vorhandene Kluft zwischen einem (defizitären) Sein und einem (idealen) Soll zu überbrücken. Peter Holzwarth (2001) sieht diesen Mechanismus insbesondere in der Jugendkultur wirksam, etwa in Form von Kleidung und Musik. Ein Mobiltelefon ist so gesehen nicht bloß ein Kommunikationsmittel, sondern – die richtige Marke, eine originelle Schale und einen persönlichen Klingelton vorausgesetzt – etwas, das seinen Nutzer auszeichnet und von anderen abgrenzt. Ebenso kann jedes Lesen mit stark identifikatorischen oder evasorischen Zügen als symbolische Selbstergänzung gelten. Besonders leistungsfähig sind hierfür Medienverbünde, weil sie einen reichhaltigen und doch thematisch fokussierten Symbolvorrat bereitstellen.

(3) Kinder und Jugendliche nutzen Medien für die momentane Bewältigung ihres Alltags (z.B. MTV zum Abschalten nach der Schule) und für den Aufbau längerfristiger Interessen und Motive (z.B. *Germany's Next Top Model* zu werden). Neuere Identitätstheorien sehen Medienfiguren, -symbole und -mythen als Steinbruch, aus dem Identität(en) fortwährend auf- und umgebaut werden (z.B. Turkle 1995, Röhl 1998; im Überblick Maiwald 2005a, 193-197). Medienverbünde als große Text- und Produkt-Baukästen drängen sich für solche Identitätsbricolagen regelrecht auf. Im günstigen Fall führt dies zu einem souveränen Spiel mit den Möglichkeiten der *patchwork identity*, im ungünstigen zu fragwürdigen Leitfiguren, Identitätsdiffusion und Realitätsverlust.

Neben einer eher pädagogisch gelagerten Begründung, die daraus erwächst, „dass der Medienverbund Realität ist und zum Alltag der Heranwachsenden gehört“ (Frederking/ Josting 2005, 10), gibt es auch einen stärker gegenstandsbezogenen, fachlichen Begründungszusammenhang. Er besteht zunächst schlicht darin, dass das Buch in unserer Medienkultur als Leitmedium doppelt abgedankt hat. Weder ist es noch das vorrangige Trägermedium für Literatur, noch bilden

Menschen ihre ästhetischen Wahrnehmungsroutinen und -erwartungen mehrheitlich durch Buchlektüre aus – wenn dies überhaupt je der Fall und nicht bloß ein bildungsbürgerliches Trugbild war. Die Chancen sind heute denkbar groß, dass die Erstbegegnung z.B. mit dem Schneewittchen-Stoff nicht mehr über die Textversion der Brüder Grimm erfolgt, sondern über einen Animationsfilm aus der *SimsalaGrimm*-Reihe, über den parodistischen Realfilm *7 Zwerge – Männer allein im Wald* (2004) oder über die Spiel-CD *Schneewittchen und die sieben Hänsel* (Tivola o.J.). Unter solchen Gegebenheiten reicht eine einseitige Buchorientierung nicht mehr hin. Es bedarf eines integrierten „Literatur- und Medienunterrichts“ (Wermke 2002) und einer „ästhetischen Bildung multimedial“ (Spinner 2004).

Zu diesem eher quantitativen tritt ein qualitatives Argument. Film, Comic, Hörbuch oder Spiel-CD sind nicht einfach neutrale Behälter für Geschichten, sondern mediale Äußerungsformen mit spezifischen Darstellungsästhetiken und Rezeptionsmustern. Ein Buch ist unimedial zu lesen, ein Film multimedial zu sehen und zu hören; Lesen ist „langsam“, Kassetten hören und Fernsehen hingegen temporeich (vgl. Wermke 1998, 201f.); ein Comic ist ein statischer, eine interaktive Spielgeschichte ist ein performativer Text. In der medialen Vielfalt stellt sich (textseitig) die Frage nach den spezifischen Leistungen und Mehrwerten verschiedener Medien und (nutzerseitig) die nach den spezifischen Gratifikationen ihrer Rezeption. Denkt man dies konsequent und wertfrei zu Ende, könnte man etwa „Medientauglichkeit als Qualitätsmerkmal von Literatur“ ansetzen (ebd., 200).

Ausgehend von solchen Spezifika medialer Kodierungen im Medienverbund könnte als weiteres Phänomen das vielgestaltige Crossover verschiedener Medien in inhaltlicher, formalästhetischer und rezeptiver Hinsicht in den Blick kommen. Auffällig ist etwa „die literarische Imitation neuer medialer Gattungsmuster vornehmlich des Fernsehens, des Computerspiels und des Internets“ (Ewers 2002, 14). So spinnt Monika Pelz' (leider nicht marktfähiger) Roman *True Stories* (1998) eine hypertextartige Narration, die die mediale Zersplitterung unserer Erfahrungswirklichkeit simuliert. Die mittlere Zeiteinheit auf einer *Bibi Blocksberg* Hörkassette entspricht mit 1:30 min genau der Norm für Magazin- und Nachrichtenbeiträge im Fernsehen (vgl. Wermke 1998, 205). Romane wie *Ich habe einfach Glück* (2001) von Alexa Hennig von Lange und *Marsmädchen* (2003) von Tamara Bach spielen zahlreich auf andere Medien an (Werbung, TV-Reihen, Popmusik, Kinofilme, Goethes „Erlkönig“) und simulieren mit dem Präsens als Erzähltempus die Unmittelbarkeit audiovisueller Medien. Besonders in der seriell-kommerziellen Kinder- und Jugendliteratur gibt es das Genre der Virtual Reality Novel um Computer- und Cyberspace (vgl. Ostheimer 2002, Maiwald 2005b und 2006). Nicht zuletzt weisen auch Texte von Schüler(inne)n Spuren ihrer Medienrezeption auf (vgl. Karg 2004). Das Komplement solcher Interferenzen auf der Textebene sind Übernahmen AV- und computerspezifischer Rezeptionsmuster wie Zapping, Switching und Browsing in die Buchlektüre (vgl. Schön 2000, 933).

So ist der Medienverbund neben der pädagogischen Herausforderung veränderter Lese- und Mediengewohnheiten (vgl. Hurrelmann 1998) eine ästhetische.

Diese besteht in der schieren Quantität von Medien jenseits des Buches, in der spezifischen Ästhetik unterschiedlicher medialer Äußerungsformen sowie in vielfältigen intra-, inter- und transmedialen Kontaktaufnahmen und Zusammenhängen (vgl. Rajewsky 2002, 11f.).

4. Bezug zu Aufgaben und Zielen des (Deutsch-)Unterrichts

Sollen diese breiteren pädagogischen und fachlichen Begründungen in Unterricht einmünden, bietet sich zunächst *Medienkompetenz* als Zielperspektive an. Susanne Barth (1999) sieht Medienkompetenz als Gesamt von Nutzung, Kritik, ästhetischem Genuss und Gestaltung. Für Norbert Groeben (2002, 165ff.) faltet sich Medienkompetenz in sieben Dimensionen aus: Medienwissen/ Medialitätsbewusstsein (1); medienspezifische Rezeptionsmuster (2); Genussfähigkeit (3) und Kritikfähigkeit (4); Selektion und Kombination von Mediennutzung (5); produktive Partizipation (6); Anschlusskommunikation (7). Der enge Zusammenhang zwischen Medienverbünden und Medienkompetenzen liegt auf der Hand: Für eine individuell sinnvolle und sozial verträgliche Nutzung von Medienverbünden als fiktional-ästhetischen Erlebnis- und Handlungsräumen sind die von Barth oder Groeben beschriebenen Kompetenzen Voraussetzung. Umgekehrt sind Medienverbünde besonders geeignet, solche Kompetenzen anzubahnen und weiterzuentwickeln.

Ein unterrichtlicher Umgang mit Medienverbünden sollte sich aber nicht nur medienerzieherisch, sondern auch in einem engeren Sinne deutschdidaktisch begründen lassen. Kaspar Spinner (2001) nennt folgende „Zielsetzungen des Literaturunterrichts“: Förderung der Freude am Lesen, Texterschließungskompetenz, Literarische Bildung, Förderung von Kreativität und Imagination, Identitätsfindung und Fremdverstehen, Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen. Dieser Zielkatalog lässt sich zu großen Teilen in den vier Aufgabenfeldern wiederfinden, die Ulf Abraham und Matthias Kepser (2005, 46ff.) für den Literaturunterricht abgesteckt haben:

1. Unterstützung von Individuation, Sozialisation und Enkulturation
2. Leseförderung
3. Literarisches Lernen und Literarische Bildung
4. Sprach- und Medienreflexion

(1) *Individuation* ist der Prozess der Herausbildung der Persönlichkeit und der Identität, wozu beispielsweise die Übernahme fremder Perspektiven und die Entwicklung eines moralischen Urteils gehören. Da sich diese Ich-Entwicklung in der Interaktion mit anderen Menschen vollzieht, ist sie eng mit der *Sozialisation* verknüpft, aber nicht damit identisch. Als Sozialisation lässt sich der Prozess des Hineinwachsens eines Menschen in die Normen und Werte einer Gruppe oder Gesellschaft definieren (z.B. Kleidungs- und Verhaltenscodes, Gleichberechtigung von Mann und Frau, Gewaltfreiheit). *Enkulturation* meint darüber hinaus den

Prozess der Einführung in die kulturellen Gegenstände, Praktiken und Überlieferungszusammenhänge einer Gesellschaft. Dieser Prozess ist von einem weiten Kulturbegriff ausgehend deskriptiv aufzufassen und nicht normativ auf das Hochkulturschema mit wertvollen Bilderbüchern, Klassiker-Bücherwand und Theaterabonnement zu verengen. Auch Erfahrungen mit kulturell nicht oder schwach legitimierten Texten (z.B. Manga, Soaps, Videospiele) und Praktiken (Rockkonzerte, Casting Shows, LAN-Parties) bzw. die Erfahrung sozialer und ästhetischer Werturteile und Segmentierungen sind ein wichtiger Teil von Enkulturation als „kulturelle[r] Kohärenzbildung“ (Abraham/ Kepser 2005, 46).

(2) Unter *Leseförderung* lässt sich das Gesamt aller Maßnahmen verstehen, die darauf zielen, Lesen als kulturelle Praxis zu stützen und zu verbreiten. Lesefördernde Maßnahmen bestehen „ganz wesentlich darin [...], die Lesemotivation zu stärken“ (ebd., 69). Im schulischen Bereich einschlägig sind etwa Buchvorstellungen, Klassenbibliotheken, Autorenlesungen, Bibliotheksbesuche, Lesenächte usw. Aber auch Textumgangsformen, die besonders auf affektive Zugänge zu Texten hinzielen (z.B. akustisches, visuelles und szenisches Gestalten, Umschreiben und Weiterschreiben, De- und Rekonstruieren), lassen sich als Leseförderung begreifen.

(3) *Literarisches Lernen* meint den Erwerb von Einstellungen, Kenntnissen und Fähigkeiten, um literarische Texte als solche verstehen, deuten und genießen zu können. Hierzu gehört, sich auf fiktionale Modelle von Wirklichkeit einzulassen und beispielsweise die Fremdheit einer literarischen Figur und die Ambiguität einer fiktiven Welt auszuhalten. Zum literarischen Lernen gehört weiter, den Konstruktcharakter eines Textes und die ästhetischen Überschüsse von Sprache wahrnehmen und würdigen zu können (und ihn nicht auf den Inhalt bzw. die Geschichte zu reduzieren). Erforderlich hierfür sind Kenntnisse sprachlich-literarischer Formen und Strukturen (z.B. Motive, Symbole, Genres, Gattungen) sowie Fähigkeiten zur Texterschließung. Literarisches Lernen fokussiert also, was Lerner bzw. Leser tun (sollen). Hingegen ist *literarische Bildung* die stärker vom Gegenstand her gedachte Kehrseite derselben Medaille. Literarische Bildung meint keine sozial distinguierende „Kenntnis eines materialen Kanons“ (Abraham/ Kepser 2005, 79). Sie besteht vielmehr im Bewusstsein für die Notwendigkeit einer ständigen Weiterschreibung des Kanons und damit der „Denkbilder“ (Müller-Michaels 1994, 169), die wir als kulturell relevante fiktionale Modelle für unsere Weltdeutung nutzen. So gesehen, bedeutet literarische Bildung die kompetente Teilhabe an der Beobachtung und Konstruktion von Kultur durch Sprache (vgl. Maiwald 2003, 281).

(4) *Sprach- und Medienreflexion* schließlich umfasst alle Lernprozesse, in denen die Spezifika von Literatur im Vergleich mit anderen medialen Ausdrucksformen erfahren werden. Hierzu gehört einmal die Reflexion der medienspezifischen Leistungsfähigkeit unterschiedlicher Symbolsysteme, z.B. von Roman, Spielfilm, Hör-

spiel, Theater (vgl. Abraham/ Kepser 2005, 90f.). Es geht aber nicht nur um die Semiotik solcher Texte, sondern auch um Aspekte der Produktion, Distribution und Rezeption im kulturellen Handlungssystem (vgl. ebd., 93).

Worin liegt nun die Relevanz von Medienverbünden für die von Spinner und Abraham/ Kepser beschriebenen Aufgaben des Literaturunterrichts? Ich vernachlässige im Folgenden die didaktischen Potenziale des Umgangs mit Einzeltexten. Einen *Harry Potter* oder *Die Wilden Fußballkerle* als (Einzel-)Buch zu lesen, *Emil und die Detektive* als Film zu betrachten oder den Netzauftritt der *Wilden Hühner* als Hypertext zu untersuchen, kann ergiebig sein, ist aber nicht medienverbundspezifisch.

Eine wichtige Aufgabe stellen einmal *Medienvergleiche* dar. Wichtig sind diese, weil für die Nutzer innerhalb von Medienverbünden Differenzen offenbar zusehends verschwinden. Das heißt, die *Geschichten* werden losgelöst von ihren medialen Kodierungen und im Kontinuum einer einheitlichen multimedialen Unterhaltungskultur wahrgenommen (vgl. Wermke 1998, 198; Ewers 2002, 15). Sowohl für eine Medienkompetenz (im Sinne Groebens) als auch für eine *Sprach- und Medienreflexion* (im Sinne von Abraham/ Kepser) sind aber komparatistische Blicke und Differenzenerfahrungen nötig, weil gerade sie das Spezifische unterschiedlicher medialer Text- und Rezeptionsmuster herausstellen (vgl. Josting 2001, 176). Wichtig sind Medienvergleiche auch, weil neben das Lesen in der Medienkultur das Sehen, das Hören und das hypertextuelle Navigieren als keineswegs naturwüchsige, sondern zu erlernende Kulturtechniken getreten sind. Ergiebig sind Medienvergleiche im Medienverbund gerade deshalb, weil der (fiktionale) Inhalt konstant bleibt und somit Differenzen in der medialen Ausformung umso besser hervortreten können.

Besonderes didaktisches Potenzial hat der Medienverbund für die *Leseförderung*. Andrea Bertschi-Kaufmann (2000) konnte zeigen, dass – neben anderen Faktoren – ein Lektüreangebot, welches neben konventionellen Büchern auch Comics und Serienliteratur sowie CD-ROM und Internetangebote enthält, „literale Aktivitäten“ deutlich anregen kann. Indem sie inhaltliche Vorlieben für Krimi, Abenteuer, Fantasy und SciFi bedienen, sind Medienverbünde per se motivational attraktiv für Kinder und Jugendliche. Über die audiovisuellen und digitalen Anteile von Medienverbünden können insbesondere Jungen ihnen wichtige Gratifikationen erfahren (Unterhaltung, Spaß, Spannung) und so möglicherweise auch für das Buchmedium gewonnen werden (vgl. Bischof/ Heidtmann 2002, 262ff.). Leseförderung im Medienverbund meint kein Hochhalten der Buchkultur, sondern produktive Bejahung der Mediatisierung. Der Beitrag von Anita Schilcher in diesem Band kann dies illustrieren: Eine Kombination aus Textausschnitten mit Hörbuch, Film und Hörspiel ermöglicht auch eher buchfernen Schüler(inne)n, mit *Der Herr der Diebe* einen ambitionierten und umfangreichen Text der aktuellen Jugendliteratur kennen zu lernen.

Medienverbünde sind ein wichtiger Teil unserer Kultur bzw. kulturellen Praxis und als solcher ein relevanter Lerngegenstand für den Bereich *Enkulturation/ literarische Bildung*. Wenn es im Deutschunterricht um Themen wie *literarische*

Wertung oder literarisches Leben gehen soll, findet sich kaum ein geeigneteres Anschauungsobjekt: Wer sind und was tun die Aktanten im literarischen Handlungssystem? (Z.B. werden Autoren zu Medienstars mit elaborierten Netzauftritten.) Wie wird eine Serie gestrickt? (Z.B. über das gleichbleibende Figurenarsenal oder über einheitliches Layout.) Wie wird ein Medienverbund initiiert und inszeniert? (Z.B. mit miternächtlichen *Harry Potter*-Auslieferungen.) Warum hängt sich ein Verlag mit einem Lernhilfen-Programm an *Die Wilden Hühner* an, nicht aber an die *Level-4*-Reihe? (Anders als Cornelia Funke ist Andreas Schlüter kein kulturell hochgewerteter Autor.) Warum kann im ersten Band der *Wilden Fußballkerle* die Mannschaft noch mädchenfrei bleiben, warum muss im Film hingegen sogleich eine Spielerin dazukommen? (Sogenanntes *family entertainment* muss politisch korrekt sein.) An Medienverbundphänomen lassen sich schließlich auch Verschiebungen kultureller Werte und *Denkbilder* nachzeichnen. Mit dem Begriff *Zauberlehrling* wird heute viel weniger Goethes stümperndes Jüngelchen als ein wackerer Internatsschüler im Kampf gegen die Mächte der Finsternis in Verbindung gebracht.² In Erich Kästners *Emil und die Detektive* (1929) gibt es noch eine reine Jungenbande, in Franziska Buchs Verfilmung (2001) natürlich eine gemischte. Geht es um *Die Wilden Hühner und die Liebe* (Buch 2006, Spielfilm 2007), so erweist sich, „dass Liebe nicht unbedingt immer was mit Jungs zu tun hat!“ (vgl. Inhaltsangabe unter <http://www.wildehuehner.de/index.php?id=23>, 12.07.2007). Die Beispiele zeigen, welche Dynamik *Literatur* als kulturelles Handlungssystem und als Medium der Selbstverständigung einer Gesellschaft im Medienverbund gewinnt.

Eine weitere lohnende Aktivität im Zusammenhang mit Medienverbünden ist die *Reflexion der eigenen Mediennutzung*. Sich über mediale Vorlieben und Nutzungsmuster klar zu werden, Medienangebote gezielt und bedürfnisorientiert auswählen zu können, sich mit anderen über Medienerfahrungen austauschen zu können – all dies sollte im (Deutsch-)Unterricht vorurteils- und wertfrei stattfinden. Dabei werden nicht nur Fähigkeiten zur Kritik, zur Auswahl und zur Anschlusskommunikation über Medien aufgebaut. Es vollzieht sich auch ein Stück Individuation und Identitätsfindung, indem man z.B. Geschlechterrollen reflektiert (vgl. Marci-Boehncke 2006) oder die eigene Lese- bzw. Medienbiographie erkundet und sich dabei etwa fiktionale Helden und Leitbilder, Lieblingstexte und Rezeptionsmuster vergegenwärtigt.

Zusammenfassend lassen sich für den Umgang mit dem Medienverbund im Deutschunterricht vier besondere Erträge erkennen:

1. Medienvergleiche fördern das Lesen, Sehen und Hören und stiften ein Bewusstsein für die qualitativen Besonderheiten und Differenzen medialer Ausdrucksformen.
2. Inhalte und mediale Ausdrucksformen von Medienverbünden eignen sich in besonderem Maße für die Leseförderung.

² Vgl. jedoch den Beitrag von Klaus Maiwald und Almut Drummer in diesem Band.

3. Da Medienverbünde ein wichtiger Teil unserer Kultur sind, gehören entsprechendes Wissen und Teilhabe zur Enkulturation und zur literarischen Bildung.
4. Die Reflexion der eigenen Medien(verbund)nutzung ist ein pädagogisches und fachliches Anliegen im Sinne der Medienerziehung und der Ich-Entwicklung. Wie dieses didaktische Programm an konkreten Texten und in methodischen Entfaltungen umzusetzen ist, zeigen die Beiträge insbesondere in Teil III des vorliegenden Bandes.

5. Zum Schluss

Bereits vor knapp 10 Jahren nahm Peter Vorderer einen einschneidenden medialen Wandel wahr, den er aber dezidiert positiv bewertete. Die Leser seien User geworden und sie

„nutzen Texte, aber auch audio-visuelle Angebote [...] Und wenn man es ihnen nicht allzu schwer macht und ihr Treiben unaufhörlich als kulturell minderwertig beschreibt, dann setzen sie sich auch mit denjenigen Inhalten auseinander, die andere gerne als verbindlich ansehen würden. [...] Die Entwicklung neuer Medien hilft ihnen dabei, sich auch auf tradierte Inhalte einzulassen und damit letztlich die Lesekultur am Leben zu erhalten. Etwas Besseres als die neuen Medien hätte der Lesekultur gar nicht passieren können.“ (Vorderer 1998, 185)

Medienverbünde sind in dem hier skizzierten Szenario eine wichtige kulturelle und kommerzielle Realität. Als solche sind sie eine pädagogische und eine ästhetische Herausforderung. Diese Herausforderung scheint mir aber weniger eine Bedrängnis denn eine Bereicherung zu sein. Daher gilt es also nicht so sehr, Gefahren abzuwenden als Potenziale zu nutzen. Gleichwie: Ein Projekt ästhetischer Bildung, das die Herausforderung des Medienverbunds ignorierte, wäre ähnlich obsolet und absurd wie eines, das um 1500 ohne gedruckte Bücher hätte auskommen wollen.

Primärliteratur

Funke, Cornelia: Die Wilden Hühner. Hamburg: Cecilie Dressler Verlag, 2005 [EA 1993]

Netzquellen (12.07.2007)

<http://www.wildehuehner.de/>

<http://www.wildehuehner.film.de/>

<http://www.cornelia-funke.de/>

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf: Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Wiesbaden 1998

Abraham, Ulf: Kino im Klassenzimmer. Klassische Filme für Kinder und Jugendliche im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 29 (2002) H. 175, 6-18

Abraham, Ulf/ Matthis Kepser: living books zwischen Computermidien und Buchliteratur: medientheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In: Der Deutschunterricht 52 (2000) H. 1, 45-53

Abraham, Ulf/ Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2., durchgesehene Aufl. Berlin 2005. (Grundlagen der Germanistik; 42)

- Baacke, Dieter: Medienpädagogik. Tübingen 1997
- Barth, Susanne: Medien im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 26 (1999) H. 153, 11-19
- Bertschi-Kaufmann, Andrea: Lesen und Schreiben in einer Mediumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau 2000
- Bischof, Ulrike/ Host Heidtmann: Leseverhalten in der Erlebnisgesellschaft. Eine Untersuchung zu Leseinteressen und Lektüregratifikationen von Jungen. In: Ewers, Hans-Heino (Hg.): Lesen zwischen neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments. Weinheim 2002, 241-267
- Bönnighausen, Marion/ Heidi Rösch: Einleitung. In: Dies. (Hgg.): Intermedialität im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2004. (Diskussionsforum Deutsch; 15), 2-6
- Ewers, Hans-Heino: Kinder- und Jugendliteratur, Neue Medien und Pop-Kultur. In: Ders. (Hg.): Lesen zwischen neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments. Weinheim 2002, 11-30
- Frederking, Volker: Lesen und Leseförderung im medialen Wandel. Symmedialer Deutschunterricht nach PISA. In: Ders. (Hg.): Lesen und Symbolverstehen. München 2004. (Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2003), 37-66
- Frederking, Volker (Hg.): Filmdidaktik – Filmästhetik. München 2006. (Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005)
- Frederking, Volker/ Petra Josting: Der Vielfalt eine Chance ... Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht. In: Dies. (Hgg.): Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2005. (Diskussionsforum Deutsch; 18), 1-18
- Gast, Wolfgang: Filmanalyse. In: Praxis Deutsch 23 (1996) H. 140, 14-25
- Groeben, Norbert: Dimensionen der *Medienkompetenz*: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert/ Bettina Hurrelmann (Hgg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim [u.a.] 2002, 160-197
- Holzwarth, Peter: Symbol und Identität. Wahrnehmung und Deutung von Identitätskonstruktionen im Lichte symbolischer Selbstergänzung. In: Belgrad, Jürgen/ Host Niesyto (Hg.): Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten. Baltmannsweiler 2001, 46-54
- Hurrelmann, Bettina: Lese- und Mediengewohnheiten im Umbruch – Eine pädagogische Herausforderung. In: Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Baden-Baden 1998, 187-195
- Josting, Petra: Medienverbund, Deutschunterricht und Medienkompetenz. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 53 (2001) H. 2, 174-185
- Josting, Petra: Kinder und narrative Bildschirmspiele. Eine Produkt- und Rezeptionsstudie am Beispiel einer Detektivgeschichte auf CD-ROM. München 2004. (Medien im Deutschunterricht: Beiträge zur Forschung; 1)
- Karg, Ina: Das Kommissar-Rex-Syndrom und die kleinen Fantasten. Erlebnis- und Fantasiewelten in Erzähltexten von Elfjährigen. In: Bönnighausen, Marion/ Heidi Rösch (Hgg.): Intermedialität im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2004. (Diskussionsforum Deutsch; 15), 174-193
- Leubner, Martin: Hyperfiction im Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht 53 (2001) H. 2, 44-57
- Leubner, Martin/ Anja Saupe: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik. Baltmannsweiler 2006
- Maiwald, Klaus: Hypertext unter medialen, kulturellen und deutschdidaktischen Aspekten. In: Didaktik Deutsch 11 (2001), 38-55
- Maiwald, Klaus: Sprachliche und literarische Bildung in der Mediengesellschaft. In: Beisbart, Ortwin/ Dieter Marenbach: Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch. Donauwörth 2003, 277-285
- Maiwald, Klaus: Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. München 2005a. (Medien im Deutschunterricht: Beiträge zur Forschung; 2)
- Maiwald, Klaus: „Märchen aus der neuen Zeit“? Wie kinder- und jugendliterarische Texte das Romantische im Cyberspace neu inszenieren und was dies didaktisch bedeutet. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 57 (2005b) H. 3, 163-172
- Maiwald, Klaus: Computer und Internet in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/ Inge Pohl (Hgg.): Lexikon Deutschdidaktik (Bd. 1). Baltmannsweiler 2006, 65-66

- Marci-Boehncke, Gudrun: „Alles ist gut, solange du wild bist“. Filmdidaktik als Gender-Mainstreaming in der Grundschule. In: Frederking, Volker (Hg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. München 2006. (Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005), 78-91
- Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Opladen 1995
- Müller-Michaels, Harro: Deutschkurse. Modell und Erprobung angewandter Germanistik in der gymnasialen Oberstufe. 2. Aufl. Weinheim 1994
- Ostheimer, Astrid: Virtual Reality Novels. Computerspielwelten und virtuelle Realität in der aktuellen phantastischen Literatur. In: Ewers, Hans-Heino (Hg.): Lesen zwischen neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments. Weinheim 2002, 163-186
- Rajewsky, Irina O.: Intermedialität. Tübingen [u.a.] 2000
- Röll, Franz Josef: Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt/ M. 1998
- Rosebrock, Cornelia: Literarische Sozialisation im Medienzeitalter. Ein Systematisierungsversuch zur Einleitung. In: Dies. (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim [u.a.] 1995, 9-30
- Schilcher Anita: Geschlechtsrollen, Familie, Freundschaft und Liebe in der Kinderliteratur der 90er Jahre. Studien zum Verhältnis von Normativität und Normalität im Kinderbuch und zur Methodik der Werteerziehung. Frankfurt/ M. 2001
- Schön, Erich: Kinder und Jugendliche im aktuellen Medienverbund. In: Lange, Günter (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. (Bd. 2). 3. Aufl. Baltmannsweiler 2000, 921-941
- Spinner, Kaspar H.: Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Ders.: Kreativer Deutschunterricht. Identität, Imagination, Kognition. Seelze 2001, 168-172
- Spinner, Kaspar H.: Ästhetische Bildung multimedial. In: Bönnighausen, Marion/ Heidi Rösch (Hgg.): Intermedialität im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2004. (Diskussionsforum Deutsch; 15), 31-39
- Staiger, Michael: Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler 2007
- Turkle, Sherry: Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet. New York [u.a.] 1995
- Vorderer, Peter: Vom Leser zum User – Thesen zur Konkurrenz von Buch und neuen Medien. In: Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Baden-Baden 1998, 180-186
- Wermke, Jutta: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München 1997
- Wermke, Jutta: Kinder- und Jugendliteratur in den Medien oder: Der Medienverbund als ästhetische Herausforderung. In: Rupp, Gerhard (Hg.): Ästhetik im Prozeß. Opladen 1998, 179-217
- Wermke, Jutta: Literatur- und Medienunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael/ Hermann Korte (Hgg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München 2002, 91-104
- Wicklund, Robert A./ Peter Gollwitzer: Symbolic Selfcompletion. Hillsdale, N.J. 1982
- Winnicott, Donald W.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart 1979
- Zabka, Thomas: Zum Symbolverstehen von Videoclips. Didaktische Reflexionen und Ratschläge. In: Wermke, Jutta (Hg.): Hören und Sehen: Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung. München 2001, 109-124

Prof. Dr. Klaus Maiwald, Universität Augsburg, Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg